Institut de la statistique Québec

Je suis Je serai — heureux, instruit, actif, en santé

Commencer l'école du bon pied.

Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle

par Hélène Desrosiers et Amélie Ducharme

L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) conduite par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir à l'endos du présent fascicule). L'objectif de cette étude est de comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire.

La population visée initialement par l'ÉLDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment dans les régions sociosanitaires Nord-du-Québec, territoire cri et territoire inuit ainsi que sur des réserves indiennes. Certains enfants ont également été exclus en raison de contraintes liées à la base de sondage ou de problèmes de santé majeurs. L'échantillon initial admissible au suivi longitudinal était de 2 120 enfants. Ces enfants font l'objet d'un suivi annuel de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans, puis feront l'objet d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans. Lors du volet 2003, le moment de collecte a été modifié de façon à ce que tous les enfants soient vus au printemps, soit au moment où ils seront évalués dans le système scolaire. Il est à souligner qu'il s'agit de la première fois qu'un échantillon aussi important d'enfants représentant des nouveau-nés du Québec est suivi de façon aussi intensive au cours de la petite enfance.

L'ÉLDEQ s'articule autour de plusieurs instruments de collecte servant à recueillir l'information sur l'enfant, la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), son conjoint ou sa conjointe, s'il y a lieu, et les parents biologiques non résidents le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant cible est invité à participer à une ou plusieurs activités qui permettent d'évaluer son développement. À partir du volet 2004, les enseignants sont également sollicités afin de répondre à un questionnaire abordant différents aspects du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant.

Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont consultables sur le site Web de l'ÉLDEQ, aussi appelée « Je suis Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca.

Il est dorénavant admis que la réussite scolaire - qui est associée à l'insertion professionnelle et économique et, plus globalement, à l'adaptation sociale des individus - est largement déterminée par les premiers apprentissages. Les difficultés prennent souvent racine dans les premières années de vie, d'où l'importance de s'assurer que les enfants sont le mieux préparés possible à apprendre lorsqu'ils entrent à l'école. En effet, des conditions familiales ou socioéconomiques défavorables vécues durant la petite enfance peuvent entraver un bon départ à l'école. Pour les enfants moins préparés à effectuer leurs premiers pas dans le système scolaire, une intervention précoce demeure l'ingrédient clé du succès (Ramey et Ramey, 1990).

Ce fascicule porte sur une facette importante de la préparation des enfants à l'école : le développement du vocabulaire. Pour cela, nous nous appuyons sur les résultats obtenus au test de l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993), lequel peut être employé comme indicateur des habiletés cognitives. Selon les auteurs de l'EVIP, le niveau de vocabulaire s'avérerait un excellent prédicteur du succès scolaire. Plus précisément, le résultat au test administré à des enfants d'âge préscolaire constitue un bon prédicteur des aptitudes en lecture et en écriture à l'âge de 8-9 ans (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002).

Dans un premier temps, nous présentons les performances des enfants de maternelle à l'EVIP telles qu'elles sont évaluées dans le cadre de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) (voir l'encadré sur cette page). Dans un second temps, nous cherchons à voir dans quelle mesure le niveau d'aptitude des enfants à comprendre le vocabulaire est lié à d'autres aspects de leur développement tels que leur état de santé général ainsi que certaines compétences sociales et affectives pouvant influencer leur capacité d'apprendre. Nous examinons ensuite la relation entre les habiletés langagières des enfants de maternelle et diverses caractéristiques de l'environnement familial et économique dans lequel ils grandissent. On s'intéresse aussi à l'évolution des résultats obtenus par les enfants à l'EVIP entre l'âge de 3 ½ ans et la fin de la maternelle.

L'évaluation du niveau de vocabulaire des enfants à la fin de la maternelle[2]

La présente analyse porte sur les enfants québécois ayant répondu à l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP), en français ou en anglais, alors qu'ils fréquentaient la maternelle (voir encadré 1). L'analyse porte plus précisément sur les enfants dont la principale langue comprise, ou la mieux maîtrisée entre le français et l'anglais, est celle à laquelle ils ont été le plus exposés durant leur première enfance.

Comme un des objectifs de l'analyse est de comparer le niveau d'acquisition du vocabulaire des enfants à l'âge de 3 ½ ans et à la fin de la maternelle, seul les enfants ayant répondu à la même version du test aux deux temps de mesure ont été retenus[3]. Ceux-ci représentent plus de 91 % des enfants d'environ 6 ans visés par l'ÉLDEQ. Au moment de la passation du test, les enfants étaient âgés entre 5,8 ans et 6,8 ans (âge médian : 6,1 ans). Parmi eux, 93 % ont passé le test en français et 7 % en anglais[4].

Avant d'examiner plus avant les données, il est utile de mentionner que les résultats bruts de chaque enfant ont été normalisés à partir de tableaux de normes présentés dans le manuel de passation (Dunn et Dunn, 1981; Dunn,Thériault-Whalen et Dunn, 1993). Ces normes, différentes selon la version du test, tiennent compte de l'âge de l'enfant[5] et fixe arbitrairement la moyenne de l'échantillon de référence à 100 et l'écart-type à 15. Or, la moyenne normalisée chez les enfants québécois fréquentant la maternelle est nettement supérieure à 100, soit 114,3. Cela tient en partie aux résultats obtenus par les enfants ayant passé le test en français, puisque la moyenne pour ceux-ci est de 115,7, alors qu'elle n'est que de 96,0 pour ceux ayant répondu à la version anglaise (données non présentées). Ces résultats donnent à penser que les normes établies pour la population canadienne, en particulier pour les francophones, pourraient ne pas être représentatives des enfants québécois en âge de fréquenter la maternelle (Godard et Labelle, 1995). De fait, lorsqu'on compare l'âge réel des enfants à leur score en équivalence d'âge, on constate que chez les enfants ayant passé le test en français, l'âge EVIP[6] est nettement supérieur à leur âge réel (7,3 ans c. 6,2 ans), alors que chez les enfants ayant passé le test en anglais, il est un peu plus faible (5,9 ans c. 6,2 ans) (données non présentées). À ce sujet, il faut mentionner que les normes de la version française de l'EVIP ont été établies à partir d'un échantillon représentatif des enfants francophones du Canada. Or, le niveau de français des enfants québécois pourrait excéder celui des francophones hors Québec, ce qui expliquerait les résultats supérieurs obtenus ici. De la même façon, il est possible que le niveau d'anglais chez les anglophones du Québec, lesquels vivent dans un milieu majoritairement francophone, soit plus faible que celui de la moyenne des enfants canadiens anglophones. Cela n'empêche pas de comparer les enfants québécois entre eux : un enfant obtenant un faible score à l'EVIP est un enfant qui présente relativement plus de difficultés sur le plan de l'acquisition du vocabulaire si on le compare aux autres enfants de son âge parlant la même langue.

À partir des scores normalisés, il est possible de connaître le niveau d'aptitudes des enfants de maternelle à comprendre le vocabulaire *par rapport aux autres enfants du même âge et parlant la même langue*. Pour l'ensemble des enfants ayant passé l'une ou l'autre version du test, trois catégories sont ici distinguées : les enfants présentant un retard relatif, ceux se situant dans la moyenne et ceux considérés comme relativement plus avancés. Pour les besoins de cette étude, nous avons établi que les enfants ayant un vocabulaire moins étendu sont ceux dont les résultats normalisés à la version française ou anglaise de l'échelle sont inférieurs à un écart-type en dessous de la moyenne; ces enfants présenteraient des compétences verbales moins élevées que leurs pairs. À l'inverse, les enfants dont les résultats sont supérieurs à un écart-type au-dessus de la moyenne seraient considérés comme relativement plus avancés sur ce plan (Ross, Scott et Kelly, 1996)[7]. Étant basés sur des seuils arbitraires, les résultats obtenus ne doivent pas être utilisés à des fins diagnostiques; il s'agit d'une mesure relative utile afin de déterminer les caractéristiques des enfants plus ou moins avancés que la moyenne des enfants de leur âge sur le plan langagier.

Encadré 1

L'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)

Pour mesurer les capacités d'apprentissage des enfants, on a administré individuellement aux enfants, en français ou en anglais, un test de vocabulaire une première fois alors qu'ils étaient âgés d'environ 3 ans, puis une seconde fois alors qu'ils étaient âgés d'environ 6 ans.

La version française de l'echelle utilisée dans l'ÉLDEQ est une adaptation du *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVT - R) de Dunn et Dunn (1981) et a été validée par Dunn, Thériault-Whalen et Dunn (1993). Ce test de compréhension de mots d'une durée de 15 minutes peut être administré dès l'âge de 3 ans et mesure la capacité de vocabulaire compris d'une personne. L'un des aspects intéressants de l'EVIP est qu'il ne dépend pas des réponses orales ou écrites; il semble donc particulièrement approprié pour les personnes qui peuvent avoir de la difficulté à s'exprimer verbalement, tels les enfants qui ont des troubles du langage (Dunn et Dunn, 1981). L'administration de ce test se fait individuellement, à l'aide d'un manuel comprenant les images à identifier. Au cours du test, l'intervieweuse dit un mot et montre à l'enfant une page comprenant quatre dessins au trait. L'enfant doit alors pointer en direction de l'image qui correspond au mot lu par l'intervieweuse. L'échelle complète comporte des images d'entraînement suivis par 170 autres classés par ordre croissant de difficulté. Le point de départ du test dépend de l'âge de l'enfant.

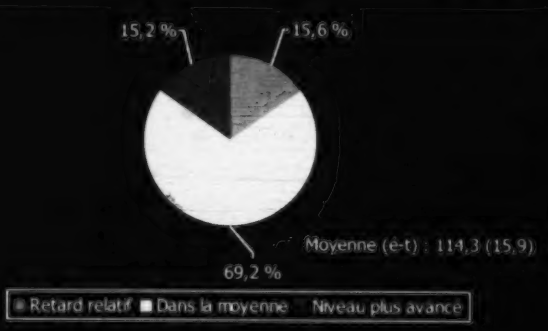
L'EVIP affiche une corrélation d'environ 0,70 avec le quotient intellectuel d'après l'échelle d'intelligence de Wechsler pour les enfants (Dunn et Dunn, 1997). Même s'il ne vise qu'un domaine de capacité linguistique et cognitive, ce test peut donner une bonne idée des résultats scolaires qu'obtiendra l'enfant dans l'avenir (Williams et Wang, 1997).

Comme on peut le voir à la figure 1, selon les critères retenus, environ 16 % des enfants de maternelle sont inclus dans le groupe des enfants présentant un retard relatif sur le plan du vocabulaire par rapport aux autres enfants de leur âge. Quant à la proportion d'enfants pouvant être considérés comme relativement plus avancés sur ce plan, elle se situe à 15 %. Ces enfants auraient un vocabulaire plus riche (il leur est plus facile d'identifier l'image associée au mot présenté verbalement), ce qui constitue un bon indicateur des aptitudes ultérieures à lire et à apprendre (Gouvernement du Canada, 2002).

Garçons et filles ne se distingueraient pas sur le plan du développement du vocabulaire à la fin de la maternelle.

Des travaux antérieurs soulignent l'existence de différences significatives selon le sexe en ce qui a trait à la compréhension du vocabulaire à l'âge préscolaire (Gouvernement du Canada, 2002; Neill et autres, 2005). Selon la présente analyse, garçons et filles ne se distingueraient pas significativement sur ce plan à la fin de la maternelle : environ 15 % des premiers et 16 % des secondes afficheraient un retard relatif tel que nous l'avons défini, avec des moyennes normalisées se situant à 114,5 et 114,1 respectivement (données non présentées).

Figure 1
Répartition des enfants selon leur niveau d'aptitude à comprendre le vocabulaire à la fin de la maternelle[1], Québec, 2004



1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.
Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Le niveau d'aptitude à comprendre le vocabulaire est associé à certaines compétences sociales et affectives des enfants

La notion de maturité scolaire ou de préparation à l'école fait référence à un ensemble d'habiletés cognitives, affectives et sociales que l'enfant possède à son entrée à l'école et qui le rendent plus ou moins préparé à la vie scolaire (Janus et Offord, 2000; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; voir encadré 2). Dans quelle mesure l'étendue du vocabulaire compris est-elle associée à d'autres aspects du développement des enfants pouvant influencer leurs capacités d'apprendre?

Encadré 2

Les cinq domaines de la préparation à l'école selon l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (*Early Development Instrument* - EDI)

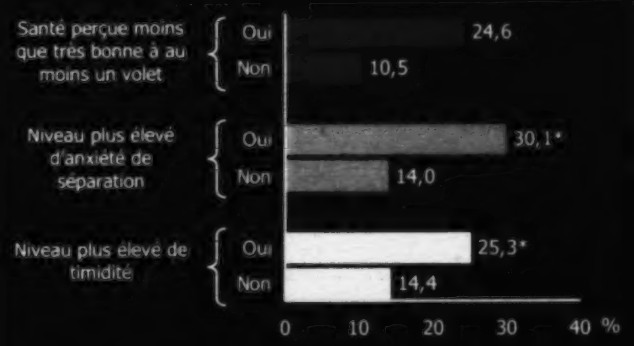
- La santé physique et le bien-être
- Les compétences sociales
- La maturité affective
- Le langage et les aptitudes cognitives
- Les capacités de communication et les connaissances générales

Sources : Janus et Offord, 2000; www.dsc.qc.ca/fr/pip/ds/CPE2006/cpe_apercu.shtml

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, le niveau d'acquisition du vocabulaire des enfants de maternelle a été mis en relation avec divers aspects de leur développement évalués par leurs parents, tel leur état de santé général (pour une description des variables présentées dans ce fascicule, voir le tableau A.1 en annexe). Les données révèlent que les capacités langagières des enfants ne sont pas indépendantes de leur état de santé, puisque les enfants ayant un état de santé perçu comme étant moins que très bon, plutôt qu'excellent ou très bon à au moins un des volets annuels de l'enquête sont proportionnellement plus nombreux à présenter un retard relatif sur le plan du vocabulaire (25 % c. 11 %). Les enfants plus timides ou manifestant un niveau plus élevé d'anxiété lorsqu'ils sont séparés de leurs parents ou des personnes auxquelles ils sont attachés auraient aussi un développement langagier plus limité par rapport aux autres enfants de leur âge (figure 2 et tableau A.2). On ne peut toutefois établir une relation simple entre ces aspects du développement de l'enfant et les compétences langagières, il est en effet possible qu'une partie des difficultés plus grandes des enfants anxieux ou timides à passer le test ne soit pas d'ordre langagier mais tienne au fait que l'EVIP est administrée par une personne peu ou pas connue de l'enfant. Par contre, les données ne permettent pas de déceler de liens significatifs au regard d'autres aspects évalués tels que le retrait social, l'hyperactivité-inattention, les troubles émotifs, l'anxiété générale, les comportements agressifs, les troubles de l'opposition ou la victimisation. Le niveau de compétences langagières des enfants de maternelle ne s'avère pas non plus lié au fait d'avoir plus ou moins hâte d'aller à l'école, selon la déclaration des parents (données non présentées).

Figure 2

Proportion d'enfants présentant un retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] selon l'état de santé perçu, le niveau d'anxiété de séparation et le niveau de timidité, Québec, 1998-2004



1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Les enfants apprenant plus d'une langue performent moins bien à l'EVIP

Il est important de souligner d'abord que 80 % des enfants de maternelle visés par la présente analyse vivaient dans un ménage où la principale langue parlée par les parents était le français, 11 % vivaient dans un ménage où les principales langues parlées étaient l'anglais seulement ou le français et l'anglais seulement, tandis que 9 % environ des enfants appartenaient à un ménage où les parents parlaient au moins une langue autre que le français ou l'anglais à la maison (données non présentées).

Les données de l'ÉLDEQ révèlent que les enfants apprenant une langue autre que celle de l'évaluation dont ils ont fait l'objet, soit à la maison, soit à l'école (par exemple, sur la base de la participation à un programme d'immersion linguistique en français, pour ceux ayant passé la version anglaise[9]), sont nettement plus susceptibles de présenter un retard relatif sur le plan du vocabulaire : c'est le cas d'environ 34 % d'entre eux, comparativement à 11 % des autres enfants (figure 3 et tableau A.3). Plus précisément, si on examine la situation des enfants ayant passé le test en français, on observe que 59 % des enfants vivant dans une famille où l'on parle au moins une langue autre que le français ou l'anglais à la maison accuseraient un retard relatif sur le plan du vocabulaire compris en français, tel que nous l'avons défini, alors que c'est le cas de 21 % des enfants vivant dans une famille anglophone ou bilingue (français et anglais). Par comparaison, cette situation concerne 11 % des enfants appartenant à une famille où l'on parle uniquement le français (données non présentées)[9]. Clairement, il faudrait continuer à suivre les enfants multilingues dans leur parcours scolaire afin de déterminer si les retards enregistrés à la fin de la maternelle se maintiennent ou ne sont attribuables qu'à des difficultés passagères. En effet, certaines études sur le développement langagier d'enfants exposés à plusieurs langues laissent croire que l'évaluation du vocabulaire dans seulement l'une de ces langues pourrait conduire à une sous-estimation du lexique total de ces enfants. Le lexique total comprendrait le vocabulaire cumulatif dans toutes les langues auxquelles les enfants sont exposés (Oller et Pearson, 2002). Ainsi, il n'est pas facile de déterminer dans quelle mesure les retards dans l'acquisition du vocabulaire chez les enfants exposés à une autre langue sont indicateurs ou non d'un retard langagier général. Toutefois, comme ces enfants seront pour la plupart exposés à la langue dominante à l'école, il est possible que le vocabulaire plus restreint dans la langue d'enseignement[10] constitue un risque pour la réussite scolaire, et ce, malgré leurs compétences multilingues.

Les enfants exposés à plus d'une langue ont un niveau de vocabulaire relativement moins avancé.

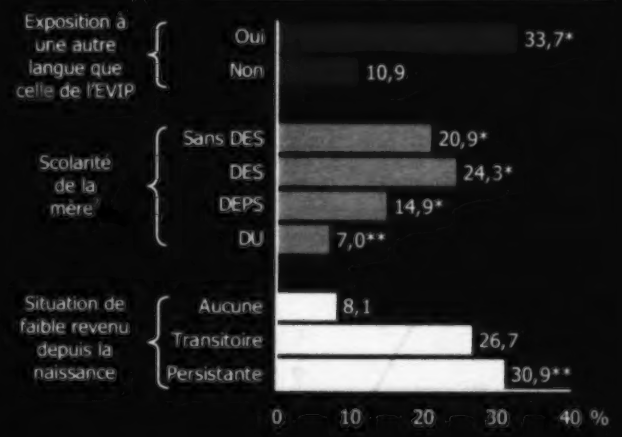
Les aptitudes des enfants à comprendre le vocabulaire varient selon le milieu socioéconomique

De nombreuses recherches menées au Canada et ailleurs dans le monde révèlent que les enfants issus de milieux défavorisés obtiennent de moins bons résultats que les autres quant à divers aspects de leur développement, en particulier en ce qui concerne le développement cognitif et le rendement scolaire (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002; Ross et Roberts, 1999; pour une revue des études américaines et britanniques, voir Bruniaux et Galtier, 2003).

Au regard du niveau de scolarité de la mère, les données de la figure 3 révèlent que les enfants dont la mère n'a pas complété d'études postsecondaires sont plus susceptibles de présenter un retard de développement au chapitre de l'acquisition du vocabulaire que ceux dont la mère détient un diplôme d'études postsecondaires non universitaire, et ces derniers sont eux-mêmes moins favorisés que ceux dont la mère a complété des études universitaires. Dans la même foulée, alors que seulement 8 % des enfants n'ayant jamais vécu dans un ménage à faible revenu présentent un retard relatif sur le plan des aptitudes langagières, cette situation concerne environ un enfant sur quatre (27 %) ou plus ayant vécu dans un ménage à faible revenu à un moment ou l'autre depuis la naissance[11]. Ainsi, au regard des capacités langagières, les enfants de milieux socioéconomiques défavorisés seraient relativement moins bien préparés pour commencer l'école.

Les enfants de milieux socio-économiques moins favorisés sont désavantagés sur le plan de leurs compétences langagières.

Figure 3
Proportion d'enfants présentant un retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] selon certaines caractéristiques sociodémographiques, Québec, 1998-2004



1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.
2. DES Diplôme d'études secondaires
   DEPS Diplôme d'études postsecondaires (non universitaire)
   DU Diplôme universitaire

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

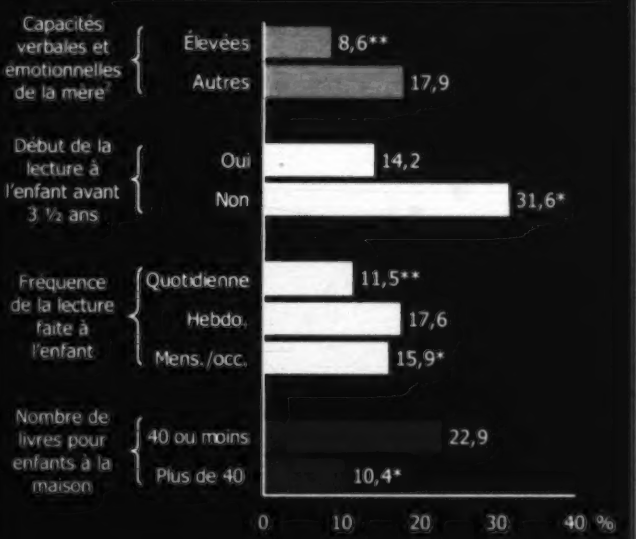
Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Compétences langagières à la fin de la maternelle et activités de stimulation durant la période préscolaire

Les données de la figure 4 et du tableau A.4 révèlent que les capacités langagières s'avèrent étroitement associées au niveau de stimulation disponible à l'enfant dans son environnement familial : les enfants davantage stimulés sur le plan du vocabulaire dès le bas âge sont proportionnellement moins nombreux à présenter un retard relatif sur ce plan à la fin de la maternelle. C'est le cas, par exemple, des enfants vivant avec une mère présentant des capacités verbales et émotionnelles plus élevées, alors qu'ils étaient tout-petits (1 ½ an)[12]. Les enfants à qui les parents ou un adulte de la maison ont commencé à faire la lecture de façon habituelle vers l'âge de 3 ½ ans ou avant ainsi que ceux à qui on a fait la lecture[13] sur une base quotidienne dans l'année précédant l'entrée à l'école sont aussi moins susceptibles de présenter un retard relatif à la maternelle. Le nombre de livres à la maison - indicateur étroitement lié au niveau de revenu du ménage - est aussi associé positivement aux aptitudes des enfants à comprendre le vocabulaire.

Les capacités langagières des enfants de maternelle sont étroitement associées au niveau de stimulation, en particulier aux activités de lecture.

Figure 4
Proportion d'enfants présentant un retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] selon les capacités verbales et émotionnelles de la mère et les habitudes de lecture avant l'entrée à la maternelle, Québec, 1998-2004



1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.
2. Alors que l'enfant est âgé d'environ 1 ½ an.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

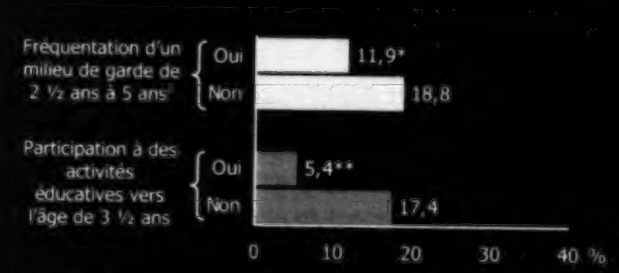
** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Du côté des modes d'accueil préscolaire, il ressort que les enfants ayant fréquenté régulièrement un milieu de garde à chacun des volets de l'enquête (incluant la garde à la maison) à partir de l'âge de 2 ½ ans jusqu'à l'année précédant leur entrée à la maternelle, de même que ceux ayant participé régulièrement à des activités éducatives vers l'âge de 3 ½ ans, tel un jardin d'enfants ou une prématernelle, étaient moins susceptibles que les autres de présenter un retard relatif à la maternelle (figure 5 et tableau A.5). Par contre, les données ne permettent pas de détecter de

différences significatives selon la fréquentation ou non d'une maternelle 4 ans ou selon le principal mode de garde dans l'année précédant l'entrée à la maternelle, soit la garde au domicile, en milieu familial ou en garderie, privée ou non (données non présentées; voir aussi Capuano et autres, 2001).

Figure 5
Proportion d'enfants présentant un retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] selon la fréquentation de milieux de garde et éducatifs sur une base habituelle, Québec, 2000-2004



1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.
2. À chacun des volets de l'enquête de 2000 à 2003.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Le niveau de développement du vocabulaire des enfants tend à se maintenir dans le temps

Comme le vocabulaire compris des enfants a aussi été évalué vers l'âge de 3 ½ ans, il est possible de déterminer dans quelle mesure le rendement relatif des enfants se maintient dans le temps. Pour cela, une mesure langagière semblable à celle décrite précédemment pour les enfants de maternelle a été construite à partir des résultats obtenus à l'EVIP à 3 ½ ans. Selon le critère précédemment établi, 16 % des enfants de 3 ½ ans présenteraient un retard relatif sur le plan du vocabulaire compris (un écart-type sous la moyenne) par rapport aux autres enfants de leur âge, tandis que 18 % seraient relativement plus avancés que leurs pairs (données non présentées). Si on compare les profils des enfants à l'âge de 3 ½ ans et de 6 ans, on note qu'environ 17 % des enfants vont connaître une amélioration de leur situation relative, et qu'une proportion semblable de ceux-ci vont se classer à un niveau inférieur. C'est donc dire qu'environ deux enfants sur trois (66 %) vont occuper la même position relative par rapport aux autres enfants de leur âge (tableau 1)[14].

Tableau 1
Évolution du niveau d'aptitude à comprendre le vocabulaire entre l'âge de 3 ½ ans et la fin de la maternelle[1], Québec, 2001, 2004

	%
Amélioration de la position relative	**17,3**
Retard → moyen ou avancé	9,5
Moyen → avancé	7,8
Même position relative	**66,1**
Retard → retard	7,7*
Moyen → moyen	51,6
Avancé → avancé	6,8
Baisse de la position relative	**16,6**
Moyen → retard	6,6*
Avancé → moyen ou retard	10,0

1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

Note : Le taux de non-réponse pour cette analyse est supérieur à 5 %; les enfants pour lesquels les données sont manquantes sont plus souvent des enfants vivant dans un ménage au sein duquel une langue autre que le français ou l'anglais est parlée. Comme cette caractéristique n'est pas significativement associée à l'évolution de la position relative des enfants, le risque de biais est faible.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

En fait, parmi les enfants pouvant être considérés comme présentant un retard relatif à l'EVIP à 3 ½ ans, environ 45 % affichent encore, trois ans plus tard, un retard comparativement aux enfants de leur âge (soit 7,7 % / (7,7 % + 9,5 %); voir tableau 1). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Hoddinott, Lethbridge et Phipps (2002), lesquels ont observé que 39 % des enfants canadiens qui ont obtenu de faibles scores à l'EVIP à l'âge de 4 ou 5 ans affichent quatre ans plus tard des scores en lecture les situant dans les derniers 20 %. Au total, 8 % de l'ensemble des enfants afficheraient un retard persistant par rapport aux autres enfants (tableau 1). Les mouvements des enfants d'une catégorie à l'autre entre l'âge de 3 ½ ans et la fin de la maternelle ne s'avèrent pas associés de façon significative aux caractéristiques socioéconomiques du ménage (niveau d'éducation de la mère et niveau de revenu depuis la naissance) non plus qu'aux langues parlées à la maison par les parents, à la langue d'enseignement des enfants ou encore à la langue de passation du test de vocabulaire (données non présentées). Certaines tendances se dessinent néanmoins. Ainsi, bien que ces résultats ne soient pas significatifs au seuil de 0,05, comparativement aux garçons, les filles auraient plus souvent tendance à connaître une baisse de leur position relative par rapport aux autres enfants entre l'âge de 3 ½ ans et la fin de la maternelle ($p = 0,09$; données non présentées). Cela tient peut-être au fait qu'au moment de l'entrée à l'école les différences selon le sexe observées chez les enfants plus jeunes tendent à disparaître, les garçons rattrapant les filles[15]. À l'inverse, les enfants à qui un adulte de la maison a fait la lecture sur une base quotidienne ou hebdomadaire dans l'année précédant l'entrée à la maternelle

Parmi les enfants ayant des habiletés langagières plus faibles vers l'âge de 3 ½ ans, environ 45 % présentent encore un retard comparativement aux enfants de leur âge à la fin de la maternelle.

auraient plus tendance à connaître une amélioration de leur position relative entre l'âge de 3 ½ ans et la fin de la maternelle ($p = 0,06$; données non présentées).

Favoriser le développement des capacités langagières avant l'entrée en première année : sur quoi miser?

Plusieurs caractéristiques examinées précédemment s'avèrent associées à l'acquisition du vocabulaire. Toutefois, certaines d'entre elles sont interreliées, de sorte qu'il est difficile de démêler leur effet propre. Entre autres choses, on peut se demander si le lien observé entre les activités de stimulation en bas âge et les aptitudes des enfants à comprendre le vocabulaire à la fin de la maternelle persiste lorsque l'on tient compte du milieu socioéconomique dans lequel grandit l'enfant, et vice versa.

Afin de mieux cerner les facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire compris, une analyse de régression logistique permettant de prendre en compte simultanément différentes caractéristiques de l'enfant et de sa famille a été réalisée.

Contrairement aux analyses précédentes basées sur les scores normalisés, on utilise ici les scores bruts à l'EVIP, lesquels ne tiennent pas compte de l'âge des enfants. Cela permet de vérifier l'effet de l'âge des enfants sur leurs aptitudes à comprendre le vocabulaire à la fin de la maternelle. En effet, dans le système scolaire, les enfants n'ont pas tous le même âge, et il est intéressant de déterminer si les performances, au sein d'un même niveau scolaire, varient selon l'âge, une fois prises en compte les caractéristiques linguistiques et l'origine sociale notamment (Brunner, 2003; Jeantheau et Murat, 1998).

Concrètement, on cherche à déterminer, parmi un ensemble de caractéristiques, celles qui sont le plus fortement associées à un retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire chez les enfants à la fin de la maternelle. Aux fins de cette analyse, ont été définis comme présentant un retard relatif les enfants se situant dans le quintile inférieur de l'échelle de l'EVIP de la version française ou anglaise. Ce seuil, aussi utilisé dans d'autres travaux (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002), est un peu moins restrictif que celui établi pour les analyses précédentes.

Outre l'âge de l'enfant, les caractéristiques socioéconomiques et le fait d'être exposé à une autre langue, diverses variables relatives à l'enfant, à sa mère ou au ménage auquel il appartient ont été considérées sur la base des analyses bivariées[16]. En raison de son importance, le sexe a été conservé dans l'analyse indépendamment de son niveau de signification, notamment afin de vérifier s'il n'y aurait pas un effet d'interaction entre le sexe de l'enfant et d'autres caractéristiques au regard de l'acquisition du vocabulaire.

On trouve au tableau 2 les caractéristiques associées au niveau de vocabulaire, une fois l'ensemble des variables considérées. Comme on peut le voir, l'âge pèse sur les compétences langagières des enfants de maternelle, les enfants plus âgés étant avantagés comme en témoigne leur probabilité moindre (rapport de cote inférieur à 1) de se situer dans le quintile inférieur de l'échelle de vocabulaire[17]. À l'inverse, les enfants exposés à une autre langue dans leur foyer ou à l'école sont plus susceptibles d'afficher une performance moindre que les autres; c'est le cas en particulier des enfants dont les parents parlent une langue autre que le français ou l'anglais à la maison. En ce qui a trait au revenu, on note qu'à caractéristiques égales, les enfants ayant connu une situation de faible revenu transitoire durant la période préscolaire sont plus susceptibles de se situer dans le quintile inférieur de l'échelle EVIP à la fin de la maternelle que ceux dont la famille a vécu au-dessus du seuil de faible revenu depuis leur naissance. Par contre, contrairement aux attentes, les enfants ayant connu une situation de faible revenu persistante plutôt que transitoire ne se distinguent pas des enfants de familles mieux nanties. L'effet net du faible revenu transitoire sur le niveau d'acquisition du vocabulaire refléterait peut-être des variables non mesurées, tel le niveau de stress associé à des changements importants dans la situation économique, pendant les premières années de vie de l'enfant.

Les enfants de maternelle plus âgés sont avantagés sur le plan de leurs habiletés langagières.

Comme on peut le voir au tableau 2, les conditions de naissance et l'état de santé général de l'enfant s'avèrent aussi étroitement associés au niveau d'aptitudes des enfants à comprendre le vocabulaire : comparativement aux autres enfants, ceux nés avec un faible poids (moins de 2 500 g) de même que ceux dont la santé n'était pas excellente ou très bonne à au moins un des volets annuels de l'enquête (1998 à 2004) sont relativement moins avancés que leurs pairs sur ce plan. Les jeunes enfants grandissant dans une famille présentant un niveau de fonctionnement plus faible, c'est-à-dire dans une famille où le niveau d'entente ainsi que la communication sont moins favorables, ressortent aussi comme étant désavantagés. Soulignons que, même lorsque l'on tient compte des autres facteurs liés à l'acquisition du vocabulaire, le niveau de scolarité de la mère ressort comme étant associé aux capacités langagières des enfants : comparativement aux enfants dont la mère détient un diplôme d'études secondaires, ceux dont la mère possède un diplôme d'études universitaires sont moins susceptibles de présenter un retard relatif sur le plan du vocabulaire. Les enfants à qui les parents ont commencé à faire la lecture de façon habituelle avant l'âge de 3 ½ ans ressortent aussi comme étant moins enclins à se trouver parmi ceux affichant les performances les plus faibles.

Ces derniers résultats sont souvent interprétés comme le reflet d'une meilleure stimulation langagière de la part des parents mieux scolarisés et de ceux qui font la lecture à leurs enfants (Hoff, 2003). Toutefois, comme les difficultés langagières sont connues pour avoir une origine en partie génétique, il est aussi possible que dans certains cas, la scolarité plus faible de la mère, le manque de stimulation par la lecture à la maison et le retard langagier relatif de l'enfant soient en partie attribuables au fait que parents et enfants partagent, par voie héréditaire, une vulnérabilité commune à l'égard du développement langagier et des aptitudes scolaires (Dionne, 2005).

Enfin, soulignons qu'aucune interaction n'a été décelée entre le sexe de l'enfant et les caractéristiques associées aux capacités langagières (données non présentées).

Tableau 2

Principales caractéristiques associées à l'obtention d'un faible score à l'EVIP (quintile inférieur) chez les enfants de maternelle, modèle de régression logistique (scores bruts), Québec, 1998-2004[1]

	Rapport de cotes	Intervalle de confiance (95 %)
Sexe de l'enfant		
Garçon	*1,00*	...
Fille	1,18	(0,78 – 1,78)
Âge de l'enfant (en continu)	0,32	(0,14 – 0,70) ††
Exposition à une autre langue que celle de l'EVIP		
Non	*1,00*	...
Français ou anglais	1,96	(1,07 – 3,59) †
Au moins une autre langue que le français ou l'anglais	8,01	(3,76 – 17,06) †††
Situation de faible revenu depuis la naissance		
Aucune	*1,00*	...
Transitoire	2,18	(1,35 – 3,50) ††
Persistante	1,36	(0,61 – 3,02)
Niveau de scolarité de la mère		
Sans diplôme d'études secondaires	1,06	(0,57 – 1,96)
Diplôme d'études secondaires	*1,00*	...
Diplôme d'études postsecondaires (non universitaire)	0,63	(0,37 – 1,08) ‡
Diplôme universitaire	0,34	(0,17 – 0,68) ††
Faible poids à la naissance (moins de 2 500 g)		
Oui	3,58	(1,57 – 8,18) ††
Non	*1,00*	...
Santé de l'enfant perçue moins que très bonne à au moins un volet		
Oui	1,87	(1,20 – 2,90) ††
Non	*1,00*	...
Début de la lecture à l'enfant avant 3 ½ ans		
Oui	0,44	(0,25 – 0,77) ††
Non	*1,00*	...
Faible fonctionnement familial à au moins un volet (1998, 1999 ou 2004)		
Oui	1,59	(1,06 – 2,39) †
Autres	*1,00*	...

1. La catégorie de référence est inscrite en italique. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de :
‡ : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Note : Le taux de non-réponse partielle de ce modèle est supérieur à 5 %, les enfants pour lesquels les données sont manquantes sont moins susceptibles de vivre dans une famille biparentale intacte. Comme on ne trouve aucune interaction significative entre le type de famille et les autres variables du modèle, on peut penser que le risque de biais est faible.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Que retenir de ces résultats?

Les données présentées dans ce fascicule laissent entendre que l'apprentissage du vocabulaire français ou anglais constitue un défi supplémentaire pour les enfants de la maternelle exposés à une autre langue. Comparativement aux enfants unilingues, ceux dont les parents parlent une langue autre que le français ou l'anglais à la maison et, dans une moindre mesure, les enfants grandissant dans un environnement bilingue (français et anglais) ressortent comme étant plus susceptibles de se trouver parmi ceux affichant les résultats les plus faibles. Il serait intéressant de suivre les enfants multilingues afin de voir comment évolue leur apprentissage du vocabulaire durant les premières années scolaires.

Le milieu socioéconomique dans lequel l'enfant a grandi ressort aussi comme étant étroitement associé aux compétences langagières des enfants; les enfants de la maternelle issus de milieux socioéconomiques plus favorisés ressortent, on l'a vu, comme étant avantagés à ce chapitre, même lorsqu'on tient compte des autres caractéristiques du milieu familial. À cet égard, les enfants plus âgés seraient aussi davantage prêts à affronter les défis scolaires, à

l'inverse, les enfants de faible poids à la naissance et en moins bonne santé durant leurs premières années de vie le seraient moins.

Au-delà de cet ensemble de caractéristiques, l'analyse a permis de faire ressortir le lien positif entre le niveau d'aptitudes à comprendre le vocabulaire et certaines caractéristiques du milieu familial, en particulier les meilleurs résultats des enfants à qui les parents ont commencé à faire la lecture bien avant l'entrée à la maternelle, soit avant l'âge de 3 ½ ans. Par contre, l'analyse n'a pas permis de déceler de lien significatif entre la fréquentation préscolaire et le développement langagier des enfants, au-delà de l'origine sociale et des autres caractéristiques considérées (voir aussi Gagné, 2003; Lefebvre et Merrigan, 1998). Cela pourrait tenir au fait que l'EVIP est une mesure de l'étendue du vocabulaire, qui s'acquiert davantage dans un contexte informel d'échanges entre enfants et entre adultes et enfants que dans un contexte formel de fréquentation préscolaire (Capuano et autres, 2001). Toutefois, mentionnons que la présente analyse ne rend pas compte de la qualité des services de garde, non plus que de la durée ou de l'intensité de la fréquentation de programmes préscolaires, reconnues comme étant associées au développement cognitif des jeunes enfants, spécialement en milieu défavorisé (Melhuish, 2001; Peisner-Feinberg et autres, 2001).

Il importe de mentionner ici que nous avons fait le choix de mettre en évidence certains facteurs associés au retard relatif dans l'acquisition du vocabulaire plutôt que ceux qui font en sorte que les enfants sont plus avancés sur ce plan. Or, une analyse exploratoire révèle que la participation de l'enfant à des activités éducatives en bas âge (3 ½ ans) permet de distinguer les enfants relativement plus avancés que les autres sur le plan langagier. Même en tenant compte des caractéristiques socioéconomiques du ménage, les enfants ayant participé à de telles activités seraient plus susceptibles que les autres de présenter un développement avancé, soit à se situer dans le quintile supérieur de l'échelle de vocabulaire à la fin de la maternelle. Le nombre de livres pour enfants à la maison de même que la fréquence de la lecture faite par un adulte du ménage dans l'année précédant l'entrée à la maternelle auraient également un effet distinct, au-delà de celui associé à l'âge, à l'exposition à une autre langue et aux caractéristiques socioéconomiques du ménage (données non présentées). Cela suggère que tout en visant à améliorer les conditions de naissance, des activités de stimulation précoce telles que les activités d'éveil à la lecture dans les milieux d'accueil préscolaire, par exemple, pourraient constituer des avenues intéressantes si l'on souhaite qu'un plus grand nombre d'enfants arrivent mieux préparés à l'école.

Des interventions réalisées de façon précoce auprès des enfants présentant des compétences langagières plus limitées s'avèrent d'autant plus pertinentes qu'à l'exemple d'autres recherches la présente analyse révèle que le rendement des enfants à l'EVIP tend à se maintenir dans le temps. Selon Hoddinott, Lethbridge et Phipps (2002), ce maintien du rendement au fil du temps persisterait même lorsque l'on considère les caractéristiques de l'enfant, des parents et du ménage. Plus encore, leur analyse révèle que plusieurs caractéristiques de la mère et du ménage auraient peu d'incidence sur le rendement ultérieur des enfants à l'EVIP au-delà de celle qu'elles ont déjà sur les résultats obtenus à un plus jeune âge, ce que nous n'avons pas vérifié ici.

Le niveau d'acquisition du vocabulaire ne représente qu'une composante de la préparation à l'école. Les enfants considérés comme étant en retard à cet égard n'éprouvent pas nécessairement un problème important de maturité scolaire, mais ils peuvent être considérés comme des enfants potentiellement à risque. L'ELDEQ devrait permettre de suivre ces enfants, au moins jusqu'à la fin de leurs études primaires, et, ce faisant, de cerner les caractéristiques familiales, sociales et scolaires contribuant à placer certains d'entre eux sur une trajectoire de développement plus favorable. Il sera aussi possible de mettre cette mesure en relation avec d'autres facettes du développement et des habiletés liées à l'apprentissage ainsi qu'avec l'évaluation de l'enfant faite par l'enseignant à partir de la maternelle.

Annexes

Tableau A. 1
Précisions concernant les caractéristiques de l'enfant, de la mère et du ménage présentées dans le fascicule

Caractéristique	Volets	Description
Langues apprises par l'enfant à la maison ou à l'école		
Exposition à une autre langue que celle de l'EVIP	2004	Deux variables construites à partir des principales langues parlées à la maison par les parents, de la langue d'enseignement et de la participation à un programme d'immersion linguistique en français. 2 catégories : • Enfants non exposés à une autre langue que celle de l'EVIP; • Enfants exposés à une autre langue que celle de l'EVIP. 3 catégories : • Enfants non exposés à une autre langue que celle de l'EVIP; • Enfants exposés à une autre langue (français ou anglais); • Enfants exposés à une autre langue que le français ou l'anglais.
Développement et compétences sociales et affectives de l'enfant		
Poids à la naissance	1998	Faible poids à la naissance (< 2 500 g).
Santé de l'enfant	1998 à 2004	Santé de l'enfant perçue comme moins que très bonne (bonne et passable) par la PCM à au moins un des 7 premiers volets de l'enquête.
Anxiété de séparation, timidité, agressivité physique, anxiété générale, troubles émotifs, retrait social, opposition, victimisation, hyperactivité ou inattention	2004	Décile supérieur sur l'échelle standardisée (de 0 à 10) mesurant l'un ou l'autre aspect du développement de l'enfant selon la déclaration de la PCM. Un score élevé indique davantage de symptômes.
Hâte d'aller à l'école	2004	Fréquence à laquelle l'enfant a hâte d'aller à l'école, selon la PCM. 4 catégories : • Presque jamais; • Parfois; • Souvent; • Presque toujours.
Caractéristiques socioéconomiques		
Scolarité de la mère ou conjointe	2004	4 catégories : • Sans diplôme d'études secondaires; • Diplôme d'études secondaires; • Diplôme d'études postsecondaires (non universitaire); • Diplôme universitaire.
Situation de faible revenu	1998 à 2001, 2003 et 2004	3 catégories : • La catégorie « aucune » fait référence aux enfants appartenant à un ménage ayant toujours vécu au-dessus du seuil de faible revenu[1] (une valeur manquante acceptée); • La catégorie « transitoire » comprend les enfants appartenant à un ménage ayant vécu au moins un épisode au-dessous du seuil de faible revenu et au moins un épisode au-dessus; • La catégorie « persistante » regroupe les enfants appartenant à un ménage ayant toujours vécu au-dessous du seuil de faible revenu (une valeur manquante acceptée).

1. Pour une définition, voir la note 11 à la fin du fascicule.

Tableau A. 1 (suite)

Précisions concernant les caractéristiques de l'enfant, de la mère et du ménage présentées dans le fascicule

Activités de stimulation en milieu familial		
Capacités verbales et émotionnelles de la mère	1999	Quartile supérieur sur l'échelle standardisée (de 0 à 10) mesurant les capacités verbales et émotionnelles de la mère ou conjointe selon l'intervieweuse. Un score élevé indique de meilleures capacités verbales et émotionnelles.
Fréquence de la lecture	2003	Fréquence à laquelle un adulte du ménage fait la lecture à l'enfant ou l'écoute lire. 3 catégories : • Quotidienne; • Hebdomadaire; • Mensuelle ou occasionnelle.
Nombre de livres pour enfants	2003	Présence de plus de 40 livres pour enfants dans la maison.
Début de la lecture à l'enfant	1998 à 2001	Lecture faite de façon habituelle à l'enfant par un adulte du ménage avant le volet 2001 (environ 3 ½ ans).
Fonctionnement familial	1998, 1999 et 2004	Quintile supérieur sur l'échelle standardisée (de 0 à 10) mesurant le fonctionnement familial à au moins un des volets concernés (aucune valeur manquante acceptée). Un score élevé indique un niveau de fonctionnement familial plus faible.
Modes d'accueil préscolaire		
Fréquentation d'un milieu de garde	2000 à 2003	Fréquentation d'un milieu de garde de façon habituelle à chacun des volets concernés, peu importe le mode de garde – garderie privée ou centre de la petite enfance, service de garde en milieu scolaire, au domicile de l'enfant ou chez quelqu'un d'autre (une valeur manquante acceptée).
Principal mode de garde	2003	Principal mode de garde de l'enfant lorsque celui-ci est gardé de façon habituelle au volet concerné (sans égard à la garde privée ou publique). 4 catégories : • Pas gardé habituellement; • Au domicile de l'enfant; • En milieu familial (par une personne apparentée ou non); • En garderie ou au service de garde en milieu scolaire.
Activités éducatives	2001	Participation sur une base habituelle à un programme préscolaire ou à des activités éducatives, tels un jardin d'enfant, une prématernelle, un groupe de jeu ou un programme mère-enfant.
Maternelle 4 ans	2003	Fréquentation de la maternelle 4 ans.

Tableau A.2

Répartition des enfants selon le niveau d'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1], l'état de santé perçu, le niveau d'anxiété de séparation et le niveau de timidité, Québec, 1998-2004

	Niveau d'acquisition du vocabulaire				
	Retard	Moyen	Avancé	Ensemble	p
	%				
Santé perçue moins que très bonne a au moins un volet					
Oui	24,6	65,0	10,3 *	36,3	< 0,0001
Non	10,5	71,8	17,7	63,7	
Niveau plus élevé d'anxiété de séparation					
Oui	30,1 *	64,5	5,4 **	10,4	< 0,01
Non	14,0	69,7	16,4	89,6	
Niveau plus élevé de timidité					
Oui	25,3 *	58,4	16,4 *	11,6	< 0,01
Non	14,4	70,6	15,0	88,4	

1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge (pour plus de détails, se référer au texte).

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Tableau A.3

Répartition des enfants selon le niveau d'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] et certaines caractéristiques sociodémographiques, Québec, 1998-2004

	Niveau d'acquisition du vocabulaire				
	Retard	Moyen	Avancé	Ensemble	p
	%				
Exposition à une autre langue que celle de l'ÉVIP					
Oui	33,7 *	60,0	6,3 **	20,8	< 0,0001
Non	10,9	71,6	17,6	79,2	
Scolarité de la mère					
Sans diplôme d'études secondaires	20,9 *	x	x	15,8	< 0,0001
Diplôme d'études secondaires	24,3 *	67,1	8,6 *	21,8	
Diplôme d'études postsecondaires (non universitaire)	14,9 *	66,6	18,6	33,2	
Diplôme universitaire	7,0 **	70,7	22,3	29,2	
Situation de faible revenu depuis la naissance					
Aucune	8,1	72,3	19,6	60,7	< 0,0001
Transitoire	26,7	64,0	9,3 *	31,1	
Persistante	30,9 **	x	x	8,3 *	

1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge (pour plus de détails, se référer au texte).

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

x Données non publiées en raison d'un risque de divulgation.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ÉLDEQ 1998-2010*.

Tableau A.4

Répartition des enfants selon le niveau d'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1], les capacités verbales et émotionnelles de la mère et les habitudes de lecture avant l'entrée à la maternelle, Québec, 1998-2004

	Niveau d'acquisition du vocabulaire				
	Retard	Moyen	Avancé	Ensemble	p
	%				
Capacités verbales et émotionnelles de la mère, alors que l'enfant est âgé de 1 ½ an					
Élevées	8,6 **	70,8	20,7	19,2	< 0,05
Autres	17,9	68,0	14,1	71,7	
Non-réponse	12,5 **	75,5	12,0 **	9,1	
Début de la lecture à l'enfant avant 3 ½ ans					
Oui	14,2	69,7	16,1	91,9	< 0,001
Non	31,6 *	x	x	8,2	
Fréquence de la lecture faite à l'enfant par un adulte du ménage (volet 2003)					
Quotidienne	11,5 **	64,9	23,6	29,2	< 0,001
Hebdomadaire	17,6	69,1	13,3	53,6	
Mensuelle ou occasionnelle	15,9 *	77,3	6,8 **	17,2	
Nombre de livres pour enfants à la maison (volet 2003)					
40 ou moins	22,9	66,8	10,3	40,9	< 0,0001
Plus de 40	10,4 *	71,0	18,6	59,1	

1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge (pour plus de détails, se référer au texte).

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

x Données non publiées en raison d'un risque de divulgation.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ELDEQ 1998-2010*.

Tableau A.5

Répartition des enfants selon le niveau d'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle[1] et la fréquentation de milieux de garde et éducatifs sur une base habituelle, Québec, 2000-2004

	Niveau d'acquisition du vocabulaire				
	Retard	Moyen	Avancé	Ensemble	p
	%				
Fréquentation d'un milieu de garde à chacun des volets de l'enquête entre l'âge de 2 ½ ans et 5 ans					
Oui	11,9 *	69,6	18,5	45,4	< 0,05
Non	18,8	69,0	12,2	54,6	
Participation à des activités éducatives vers l'âge de 3 ½ ans					
Oui	5,4 **	71,8	22,7	14,0	< 0,001
Non	17,4	68,8	13,8	86,0	

1. Basé sur les scores normalisés tenant compte de l'âge (pour plus de détails, se référer au texte).

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *ELDEQ 1998-2010*.

Notes

1. Hélène Desrosiers et Amélie Ducharme sont respectivement chargée de projet et agente de recherche à l'Institut de la statistique du Québec.
2. Toutes les données présentées dans ce fascicule sont pondérées et, de ce fait, ont fait l'objet d'ajustements afin de permettre la généralisation des résultats à la population visée. De plus, les estimations ont été produites en tenant compte du plan de sondage complexe de l'enquête. À moins d'une mention explicite, toutes les différences présentées dans le texte sont statistiquement significatives au seuil de 0,05.
3. En plus des enfants n'ayant pas passé la même version de l'EVIP aux deux temps de mesure ou pour lesquels l'information n'est pas disponible (n = 56), sont exclus du domaine d'étude un faible pourcentage d'enfants qui étaient sur le point de compléter leur première année ou ne fréquentaient pas l'école ou pour lesquels l'information sur le niveau scolaire n'était pas disponible (n = 29). Quelques enfants ont aussi été exclus en raison de la présence de problèmes chroniques de développement (autisme, etc.). L'échantillon retenu aux fins des analyses compte 1 077 enfants.
4. Pour la quasi-totalité d'entre eux (97 %), cette langue était aussi la langue d'enseignement à la maternelle.
5. L'ajustement est fait par groupe d'âge de 2 mois.
6. Soit l'âge moyen des enfants ayant un tel score dans la population de référence ayant servi à la normalisation.
7. Comme les normes EVIP sont différentes selon la langue de passation du test, le calcul de la moyenne et de l'écart-type en tient compte, c'est-à-dire qu'ils ont été calculés séparément selon la version de l'EVIP (française ou anglaise) passée par l'enfant. Une variable commune à l'ensemble des enfants a ensuite été créée afin d'identifier les enfants présentant un retard relatif, dans la moyenne ou plus avancés que leurs pairs.
8. Selon l'ÉLDEQ, 31 % des enfants ayant passé la version anglaise de l'EVIP participaient à un programme d'immersion en français.
9. Comme la plupart des enfants ayant répondu à la version anglaise du test vivaient dans un ménage anglophone, il n'est pas possible de faire une analyse distincte selon les langues parlées à la maison pour les enfants ayant passé cette version du test.
10. Rappelons que 97 % des enfants de la population visée ont été évalués dans la langue d'enseignement.

11. Pour chacun des volets de l'enquête, le niveau de revenu du ménage est établi à partir des seuils de faible revenu avant impôt définis par Statistique Canada. Ces seuils correspondent au niveau de revenu à partir duquel un ménage consacre en moyenne à l'alimentation, aux vêtements et au logement une part de son revenu avant impôt supérieure de 20 % à celle consacrée par un ménage moyen comptant le même nombre de personnes et vivant dans une collectivité de taille comparable.
12. Il s'agit ici du niveau de verbalisation de la mère pendant la visite, tel qu'il est évalué par l'intervieweuse, à partir d'énoncés inclus dans l'Inventaire du milieu familial – une version abrégée et adaptée du *Home Observation for Measurement of the Environment Inventory* (Caldwell et Bradley, 1984). Cette échelle contient différentes questions mesurant la qualité de l'échange verbal entre la mère et son enfant. Le *HOME* est largement utilisé pour le dépistage des milieux à risque et est reconnu pour être associé à divers tests de développement cognitif (Baharudin et Luster, 1998; Guo et Mullan Harris, 2000).
13. Plus précisément, cet indicateur est dérivé de la question suivante : « Présentement, à quelle fréquence vous ou tout autre adulte de la maison fait la lecture à haute voix à votre enfant ou l'écoute lire? ».
14. Le coefficient de corrélation entre les scores normalisés aux deux temps de mesure est de 0,44.
15. L'analyse révèle en effet que vers l'âge de 3 ½ ans, les filles sont beaucoup plus susceptibles que les garçons de présenter un développement avancé (20 % c. 13 %; données non présentées), alors que ce n'est plus le cas vers la fin de la maternelle.
16. Le choix des variables repose sur des travaux ayant porté sur l'acquisition du vocabulaire des jeunes enfants tout en mettant à profit les données prospectives recueillies dans le cadre de l'ÉLDEQ depuis la naissance de l'enfant. La plupart des travaux recensés sur le sujet ont été menés aux États-Unis et en Grande-Bretagne (pour une revue de la littérature, voir, par exemple, Bruniaux et Galtier, 2003; Demo et Cox, 2000); d'autres travaux sur le sujet ont également été réalisés au Canada, à partir des données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) (Gagné, 2003; Lefebvre et Merrigan, 1998; Ryan et Adams, 1998) ou de l'ÉLDEQ (Neill et autres, 2005). Dans un premier temps, diverses variables ont été mises en relation avec les scores bruts obtenus à l'EVIP (quintile inférieur c. autres). Les variables significatives au seuil de 0,10 d'après les analyses bivariées ont été ensuite retenues dans l'analyse multivariée. Plus de détails sur la démarche d'analyse et les variables retenues peuvent être obtenus en s'adressant aux auteures du présent fascicule.
17. Il est à noter que, comme le phénomène étudié n'est pas rare, il est recommandé d'interpréter les rapports de cotes d'une façon corrélationnelle, c'est-à-dire en considérant seulement que la probabilité de présenter un faible score à l'EVIP est augmentée ou diminuée par un facteur donné, sans préciser l'ampleur de l'« effet » observé. Ainsi un rapport inférieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les enfants sont moins susceptibles de se situer dans le quintile (20 %) inférieur de l'échelle de l'EVIP par rapport à la catégorie de référence, tandis qu'une valeur supérieure à 1 révèle qu'ils le sont davantage.

Bibliographie

BAHARUDIN, R., et T. LUSTER (1998). « Factors related to the quality of the home environment and children's achievement », *Journal of Family Issues*, vol. 19, n° 4, p. 375-403.

BRUNIAUX, C., et B. GALTIER (2003). « L'étude du devenir des enfants de familles défavorisées : l'apport des expériences américaine et britannique », Paris, Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, *Les Papiers du CERC*, n° 2003 – 01, juillet, 59 p.

BRUNNER, L. (2003). « Le mois de naissance des élèves pèse sur la réussite scolaire », *Le Monde*, le 24 février 2003.

CALDWELL, B. M., et R. H. BRADLEY (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment Inventory*, Little Rock, AR, University of Arkansas.

CAPUANO, F., M. BIGRAS, M. GAUTHIER, S. NORMANDEAU, M.-J. LETARTE et S. PARENT (2001). « L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 195-228.

DEMO, D. H., et M. J. COX (2000). « Families With Young Children: A Review of Research in the 1990s », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 62, n° 4, p. 876-895.

DIONNE, G. (2005). « Early language development: What we know about causes, behavioural outcomes and early school achievement from the QNTS twins », communication présentée à la Conférence *Développement du langage chez les jeunes enfants* organisée par le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Montréal, 2 novembre.

DUNN, L. M., et L. M. DUNN (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised: Manual for Forms L and M*, Circle Pines, MN, American Guidance Service, 144 p.

DUNN, L. M., et L. M. DUNN (1997). *Examiner's Manual for the Peabody Picture Vocabulary Test - Third Edition (PPVT-III)*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.

DUNN, L. M., C. M. THERIAULT-WHALEN et L. M. DUNN (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP), Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Manuel pour les formes A et B*, Toronto, Psycan, 147 p.

GAGNÉ, L. (2003). *Travail des parents, recours à des services de garde et résultats cognitifs des jeunes enfants*, Ottawa, Statistique Canada, n° 89-594-XIF au catalogue, 38 p.

GODARD, L., et M. LABELLE (1995). Utilisation de l'EVIP avec une population québécoise, *Fréquences*, vol. 7, n° 2, p. 18-20.

GOUVERNEMENT DU CANADA (2002). *Le bien-être des jeunes enfants au Canada : Rapport du Gouvernement du Canada 2002*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Santé Canada, 51 p.

GUO, G., et K. MULLAN HARRIS (2000). « The Mechanisms Mediating the Effects of Poverty on Children's Intellectual Development », *Demography*, vol. 37, n° 4, p. 431-447.

HODDINOTT, J., L. LETHBRIDGE et S. PHIPPS (2002). *Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, SP-551-12-02, 71p.

HOFF, E. (2003). « The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech », *Child Development*, vol. 74, n° 5, p. 1368-1378.

JANUS, M., et D. OFFORD (2000). « La capacité d'apprentissage à l'école », *ISUMA : Revue canadienne de recherche sur les politiques*, vol. 1, n° 2, p. 71-75.

JEANTHEAU, J.-P., et F. MURAT (1998). *Observation à l'entrée en CP des élèves du « panel 1997 »*, *Note d'information de la DPD*, n° 40, p. 1-6.

LEFEBVRE, P., et P. MERRIGAN (1998). *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, W-98-7F, 55 p.

MELHUISH, E. C. (2001). « The quest for quality in early day care preschool experience continues », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 25, n° 1, p. 1-6.

NEILL, G., H. DESROSIERS, A. DUCHARME et L. GINGRAS (2005). « L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique », communication présentée dans le cadre du colloque *Études longitudinales et défis démographiques du XXIe siècle* organisé par la Fédération canadienne de démographie, Montréal, 18-19 novembre.

OLLER, D. K., et B. Z. PEARSON (2002). « Assessing the effects of bilingualism: A background », dans : D. K. Oller (éd.), *Language and literacy in bilingual children*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, p. 3-21.

PEISNER-FEINBERG, E. S., M. R. BURCHINAL, R. M. CLIFFORD, M. L. CULKIN, C. HOWES, S. L. KAGAN et N. YAZEJIAN (2001). « The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade », *Child Development*, vol. 72, n° 5, p. 1534-1553.

RAMEY C. T., et S. L. RAMEY (1990). « Intensive educational intervention for children of poverty », *Intelligence*, vol. 14, n° 1, p. 1-9.

RIMM-KAUFMAN, S. E., et R. C. PIANTA (2000). « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n° 5, p. 491-511.

ROSS, D., et P. ROBERTS (1999). *Le bien-être de l'enfant et le revenu familial : un nouveau regard au débat sur la pauvreté*, Ottawa, Conseil canadien de développement social, 30 p.

ROSS, D. P., K. SCOTT et M. A. KELLY (1996). « Aperçu : les enfants du Canada durant les années 90 » dans *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, n° 89-550-MPF au catalogue, n° 1, p. 17-52.

RYAN, B. A., et G. R. ADAMS (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, W-98-13F, 36 p.

WILLIAMS, K. T., et J. J. WANG (1997). *Technical references to the Peabody Picture Vocabulary Test - Third Edition (PPVT-III)*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.

L'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) est sous la direction de :

Bertrand Perron, coordonnateur
Richard E. Tremblay, directeur scientifique

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) sont disponibles sur le site Web de l'ÉLDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ».

Il est aussi possible de contacter le coordonnateur au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : DESROSIERS, Hélène, et Amélie DUCHARME (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », dans : *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010), Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 1.

Avec la collaboration de Maxime Boucher et Nathalie Plante, Direction de la méthodologie, de la démographie et des enquêtes spéciales, Institut de la statistique du Québec.

Réviseure scientifique : Ginette Dionne, École de psychologie, Université Laval.

La version anglaise de ce fascicule est disponible sous le titre "Starting school on the right foot: Factors associated with vocabulary acquisition at the end of kindergarten", in *Québec Longitudinal Study of Child Development* (QLSCD 1998-2010), vol. 4, Fascicle 1.

Les partenaires ou subventionnaires de l'ÉLDEQ 1998-2010 sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS) et ses organismes affiliés
- le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (MFACF)
- les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)
- le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC)
- le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)
- le Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT)
- le Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ)
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- la Fondation Molson
- le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), Valorisation-Recherche Québec (VRQ)
- Ressources humaines et développement social Canada (RHDSC)
- l'Institut canadien de recherche avancée (ICRA)
- Santé Canada
- la National Science Foundation (NSF des É.-U.)
- le Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)

© Gouvernement du Québec

ISBN 2-550-48073-2 (version imprimée)
ISBN 2-550-48074-0 (PDF)